

---

## De l'édification d'une « culture mondiale d'éducation » appuyée sur la science « occidentale » à la production d'un homme chargé d'établir sa propre vérité

*From the construction of a « world educational culture » based on the 'western'  
science to the production of a man responsible to establish his own truth*

Sarah Croché

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/2337>

DOI : 10.4000/ree.2337

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Référence électronique

Sarah Croché, « De l'édification d'une « culture mondiale d'éducation » appuyée sur la science  
« occidentale » à la production d'un homme chargé d'établir sa propre vérité », *Recherches en éducation*  
[En ligne], 32 | 2018, mis en ligne le 01 mars 2018, consulté le 24 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/2337> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.2337>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons  
Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

# De l'édification d'une « culture mondiale d'éducation » appuyée sur la science « occidentale » à la production d'un homme chargé d'établir sa propre vérité

Sarah Croché<sup>1</sup>

## Résumé

*Ce texte court se veut une postface au numéro de la revue « Recherches en éducation » consacré aux représentations de la science (ou des sciences) dans l'enseignement. Il livre un propos sociologique décliné en trois parties : il propose d'abord de revenir sur quelques aspects mis en évidence par les auteurs de certains articles publiés dans ce numéro, et traite ensuite du projet de l'UNESCO d'édifier une « culture mondiale d'éducation » et de la place qui y a été donnée à la « science occidentale ». Enfin, en revenant sur les projets récents et l'action d'organismes internationaux (Nations Unies et UNESCO) qui s'occupent d'éducation, ce texte veut mettre en évidence le glissement progressif du projet de construire une « culture mondiale d'éducation » appuyée sur la science à celui de produire, par l'école, un homme responsable de sa propre trajectoire et capable de se forger sa propre opinion.*

## 1. Retour sur quelques aspects

Ce numéro de la revue *Recherches en éducation* a traité des représentations de la science (ou des sciences) dans l'enseignement. Bien que s'intéressant chacun à l'un des trois pôles (aspects épistémologiques, culturels ou sociétaux) identifiés par les coordinateurs du numéro, les articles publiés présentent un tout cohérent notamment parce qu'ils croisent des approches sociologiques, philosophiques, de psychologie (comportementale, sociale et des sciences) et de didactique (notamment comparée), montrant la nécessaire diversité des éclairages.

Parmi les nombreux éléments qui méritent d'être soulignés apparaît la diversité des terrains d'études, les textes portant sur divers pays d'Europe (Belgique, France, Grèce) ou d'Afrique (Algérie, Maroc). Le numéro séduit aussi par la rigueur et la qualité des méthodologies mises en œuvre (administration de questionnaires, instauration de groupes de parole, interviews et échanges épistolaires par mail) ainsi que par la diversité des publics (élèves, étudiants, enseignants ou universitaires) auprès desquels les enquêtes ont été conduites. Un autre élément à mettre en évidence est le travail théorique qui est présenté dans nombre de textes. Certains articles ont notamment opéré un retour sur la question de la laïcité, sur le concept de sécularisation et son articulation avec celui de modernité. Les divers modèles théoriques utilisés font surtout la part belle aux typologies qui permettent de lire les positionnements des publics par rapport à la science et parmi lesquelles nous pouvons citer : la typologie que José-Luis Wolfs (reprise dans son article ici publié et à laquelle Benoît Urgelli et al. – publiés également dans ce numéro – ont ajouté quelques risques idéologiques associés) a élaborée à partir de différentes analyses des rapports entre la science et le christianisme, l'islam, l'agnosticisme et qui prévoit six postures ou conceptions contrastées définies sous la forme d'idéaux-types (conception de type fidéiste, concordisme classique, concordisme inversé, principe d'autonomie, recherche d'une forme de complémentarité entre science et croyances religieuses, critiques rationalistes) ; la typologie qui concerne le cadre théorique de conduite des recherches en éducation du *Design Experiments* de Paul Cobb et al. (2003) du *Design-Based Research* (cf. article de Élie Rached publié dans ce numéro) qui permet d'analyser le raisonnement (informel) des apprenants ; la typologie qui veut traduire la cohérence propre des pratiques scientifiques à travers neuf dimensions (cf. article de Laurence Maurines et al. dans ce numéro).

<sup>1</sup> Professeure des universités, Université de Picardie Jules Verne.

Sans être exhaustif et vouloir réduire la qualité des analyses proposées, il faut aussi relever quelques résultats. Les articles montrent les éventuelles continuités ou discontinuités entre le curriculum prescrit et celui qui est appris dans les divers systèmes éducatifs. Ils proposent des cartographies de la diversité des postures qui apparaissent face à des confusions et amalgames entre les savoirs savants et religieux. Ils mettent en lumière la prédominance des démarches des sciences fonctionnalistes et une quasi-absence des démarches historiques, alors que les aspects historiques de l'évolution sont bien inscrits dans les programmes. Ils font appel à la question de l'autorité, considérant que la « science moderne » s'est construite sur un rapport très spécifique à l'autorité. Au départ de leur analyse de l'influence de la production des savoirs scientifiques dans les rapports Nord-Sud, Rachel Solomon Tsehay et Henri Vieille-Grosjean (publiés dans ce numéro) en vont ainsi jusqu'à plaider pour l'adoption de ce qu'ils appellent une « posture décoloniale » à l'université qui « suppose d'envisager l'existence d'une diversité épistémique, voire épistémologique, de concevoir comme légitimes les doutes que certains [...] posent sur la science occidentale [...], et qui, polarisation de la différence oblige, assimileront les scientifiques à des "scientistes" ou "prosélytes de la rationalité occidentale" ».

C'est la question de l'autorité et de la place de la « science occidentale » qui est reconsidérée dans les deux parties ci-dessous : certains articles de ce numéro – surtout ceux sur les rapports entre la (les) science(s) et la (les) religion(s) – traitent plus largement la question sociologique de savoir comment différentes « communautés interprétatives » (Novoa, s.d., p.4) s'approprient le processus d'édification d'une « culture mondiale d'éducation » et le transforment en un instrument d'identité.

## 2. Le projet d'une « culture mondiale d'éducation » appuyée sur la science dite occidentale<sup>2</sup>

De nombreux auteurs (par exemple, Mendelssohn, 1976 ; Mlambo, 2006) ont étudié la domination occidentale de la science et le processus historique par lequel cette domination s'est mise en place notamment par l'éducation. Certains (Charlier & Croché, 2017 ; Cussó, 2003 ; Maurel, 2005, 2010, 2012 ; Rarick, 1969) ont montré que l'idée d'une « culture mondiale d'éducation » (Schaub & Baker, 2013) s'enracine dans le système des Nations Unies qui après la Deuxième Guerre mondiale a donné l'impression d'une préfiguration de « gouvernement mondial » et qui était représentatif d'un idéal universaliste. L'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture) est l'organisme qui a le plus promu le développement de cet idéal puisqu'il a poursuivi la volonté des Nations Unies de mettre en place une « culture mondiale unique » (une expression récurrente dans les documents de l'UNESCO à ses débuts) (Maurel, 2010). Des divergences sont toutefois apparues face à cette idée de « culture mondiale unique » entre les partisans d'une conception matérialiste et ceux d'une conception spiritualiste : les premiers attachés à une conception positiviste et scientifique, prônaient la diffusion par l'UNESCO d'une « philosophie du progrès humain », les seconds incarnaient une vision plus spiritualiste, une idée plutôt intellectuelle et élitiste de la culture (*ibid.*). Les projets de réformes de l'UNESCO en matière d'éducation – qui visaient une uniformisation des modes de pensée – ont été perçus comme totalitaires ou impérialistes. La publication d'une brochure comme *Vers la compréhension universelle* a ainsi vu naître en 1946 ce que Chloé Maurel (*ibid.*) qualifie d'« hostilité violente de l'opinion conservatrice américaine » qui a accusé l'UNESCO de vouloir être un « bureau de censure pour le contrôle mondial de la pensée » (Rarick, 1969). Les États communistes et les pays d'Europe de l'Est membres de l'UNESCO ont emboîté le pas en exprimant pour leur part leur inquiétude que la diffusion d'une « culture

<sup>2</sup> La définition qui est ici donnée de la « science occidentale » s'appuie sur les travaux de Fulvio Mazzocchi (2006) pour qui la science occidentale met l'accent sur des méthodes analytiques et réductionnistes, est objective et quantitative, basée sur une transmission académique, isole ses objets d'études de leur contexte vital pour les mettre dans un environnement expérimental simplifié et contrôlable, interprète la réalité sur la base d'une conception linéaire des causes et des effets, sépare les observations en disciplines.

mondiale unique » ne soit une manière déguisée de propager les conceptions politiques du bloc occidental (Maurel, 2010). Face à ces oppositions, l'UNESCO a renoncé à diffuser une « culture mondiale unique ». Mais son projet de passer de l'universalisme au multiculturalisme (*ibid.*) n'a toutefois été que théorique puisque, dans les faits, l'UNESCO a toujours maintenu son idéal universaliste et, durant les années 1970-1980, a maintenu ses efforts pour rapprocher les courants de pensée (Maurel, 2005). Elle a voulu diffuser un modèle d'école « à l'occidentale » et s'est employée à unifier les idées en désignant la science dite « occidentale » comme celle à enseigner dans tous les pays, elle a porté une attention au développement de l'alphabétisation fonctionnelle de masse et à l'éducation des filles, et a œuvré pour que tous les pays accordent une attention particulière à l'apprentissage des connaissances de base (lecture, écriture, calcul) (Charlier & Croché, 2017). L'UNESCO a ainsi contribué à faire naître ce que David Baker (2014) a appelé une « schooled society » (une société instruite) et à transformer la « culture globale » : l'éducation a fortement progressé pour tenter d'atteindre tout un chacun, mais cette massification a eu pour effet que les sociétés ont été perçues comme davantage séculières et irréligieuses. Les ouvrages *Histoire de l'humanité* (1968) à destination de tous les pays, ou le *Nouveau manuel de l'Unesco pour l'enseignement des sciences* (1974) sont des publications de l'UNESCO parmi d'autres qui indiquent qu'elle n'a jamais cessé de poursuivre son dessein de propager une « culture mondiale unique », culture marquée à ses débuts par un fort « ethnocentrisme occidental, notamment européen » (Maurel, 2012, p.70). La diffusion de cette culture a été renforcée dès la fin des années 1980 lorsque l'UNESCO a commencé à travailler à la production de statistiques sur l'éducation avec la Banque mondiale et l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) qui avaient davantage une vision économique de l'éducation et un attrait pour la performance des systèmes éducatifs. L'UNESCO a donc été contrainte de modifier ses orientations par sa collaboration avec des organismes pour lesquels l'éducation est envisagée comme un facteur de régulation sociale, ce qui laisse au deuxième plan sa dimension historique et politique, et produit des préférences et tensions idéologiques et culturelles de chaque société (Cussó, 2003).

Ce trop bref retour sociohistorique montre que la diffusion d'une « culture mondiale d'éducation » a bien été au programme d'organismes internationaux qui se sont heurtés à des résistances diverses (cf. Charlier & Croché, 2017). Des articles publiés dans ce numéro rejoignent ainsi les analyses d'anthropologues de l'éducation (Anderson-Levitt, 2003) qui ont montré en quoi des écrits qui prennent appui sur la *world culture theory* ont tendance à oublier que derrière la diffusion d'une « culture mondiale d'éducation » il y a des réappropriations individuelles (d'élèves ou d'enseignants) ou collectives, des pratiques d'adaptation locale (dans les établissements notamment), voire des luttes pour le pouvoir. Il y a une vingtaine d'années déjà, des auteurs comme James Watson (1997) ou Ulf Hannerz (1996) posaient les questions « sommes-nous en train de créer une culture globale ou les peuples créent-ils de nouvelles cultures locales aussi rapidement que nous tentons de leur importer des références ? » et « sommes-nous face à une uniformité croissante ou la diversité est-elle organisée autrement ? ». À ces questions qui tentent de savoir s'il y a une « culture mondiale d'éducation » issue de sources européennes ou s'il y en a plusieurs, les anthropologues de l'éducation répondent qu'il y a des cultures locales et des cultures d'écoles. Les processus qui se déroulent dans les classes, les représentations et les positionnements des élèves face à la science (et notamment l'enseignement de la théorie de l'évolution), permettent d'identifier ce que nous pourrions appeler des mouvements de réappropriation qui semblent prendre de plus en plus d'importance (Alexander et al., 1999 ; Novoa, s.d.).

### 3. Produire un homme doté d'une réflexivité critique

Les études présentées dans ce numéro, plus spécifiquement centrées sur les rapports entre la (les) science(s) et la (les) religion(s) dans l'enseignement, conduisent à prendre en charge des questions sociologiques plus larges qui concernent l'individu, les droits individuels et collectifs. On peut ainsi s'interroger sur les diverses manières dont les enseignants et les élèves parviennent à préserver leur culture et leurs croyances religieuses dans l'espace de l'école qui

tend à disqualifier les savoirs religieux. Plusieurs sociologues de l'éducation anglophones (Astley et al., 2012 ; Kelly et al., 2008 ; Lundie, 2010 ; Milligan, 2010 ; Watson, 2010) ont traité cette question en montrant qu'une forme de « contre-culture » (Zine, 2008) faisait contrepoids aux prétentions hégémoniques du paradigme séculier de l'école publique. En effet, « quand il s'affirme comme un discours prescriptif, le programme officiel [qui fait surtout de la science occidentale le discours à enseigner] semble stimuler l'apparition d'arguments et de comportements qui en contestent ou en refusent la logique. [...] Une tension apparaît [...] alors entre la mise en place de références normatives et le travail des acteurs » (Croché 2014a, p.107). Cette tension invite à s'intéresser au type d'homme qui est aujourd'hui produit par l'enseignement non seulement dans les pays d'Europe mais aussi sur les autres continents. Si durant un temps long, il a paru important de « conformer » l'individu et de lui « imposer » le respect d'un certain type de savoir (en l'occurrence celui issu de la science occidentale), aujourd'hui, nous sommes dans des sociétés où chacun est appelé à devenir responsable de sa trajectoire de vie et doit pouvoir montrer la manière dont il l'écrit. Chacun doit être capable d'une réflexivité critique (Beck, 1986). Le sujet se construit en intériorisant des prescriptions qui lui sont adressées et il est exigé de chacun qu'il soit capable de justifier tous ses choix (Ehrenberg, 1995). Il est également attendu de chacun qu'il livre un discours qui soit cohérent avec ses comportements visibles et ses convictions affichées.

Dans les systèmes éducatifs d'Europe, nous retrouvons dans l'enseignement des maîtres le projet d'affûter l'esprit critique des jeunes générations. Tous les individus ont la responsabilité pleine d'établir leur vérité en fonction de leurs critères. Et il apparaît désormais qu'il est interdit de faire confiance à l'État ou à l'École pour dire le vrai. Il n'y a plus de vérité que locale, voire individuelle et les instances collectives semblent être répudiées. Ce sont ces éléments que l'on retrouve notamment dans le programme des Objectifs du développement durable (ODD) qui a été adopté par les Nations Unies à New York en septembre 2015. Avec les ODD, chaque individu compte puisque la nouvelle stratégie mondiale est vue comme « centrée sur la personne »<sup>3</sup> (Biggeri & Ferrannini, 2014). Les ODD misent sur la reconnaissance des différences et prolongent les efforts consentis depuis quelques années pour faire place à la diversité. Déjà en 2012, les Nations Unies avaient déclaré qu'il était nécessaire d'accroître l'aide accordée aux populations indigènes et à leurs communautés, et qu'il était impératif de soutenir leurs cultures, leurs identités et intérêts, et d'éviter de mettre en danger leur patrimoine culturel, leurs pratiques et savoirs indigènes<sup>4</sup> (United Nations, 2012, p.9). Ces éléments ont également été soulignés dans le *Rapport de l'UNESCO sur la science. Vers 2030*. Dans ce document produit en 2015, l'UNESCO rappelle le besoin de comprendre et de valoriser les autres systèmes de savoirs, soulignant en quoi « la science positiviste a délibérément mis de côté les nombreuses caractéristiques qu'elle partage avec d'autres systèmes de savoirs afin de se distinguer d'abord en tant que système de savoirs différent, puis "unique" et enfin, "supérieur" » (UNESCO, 2015, p.15).

Le projet des ODD et les discours récents de l'UNESCO semblent aller à l'encontre du projet énoncé, il y a des décennies, de développer une « culture mondiale d'éducation » en faisant de la « science occidentale » le discours de vérité. L'école est désormais appelée à favoriser une pensée critique, l'autonomie et l'émancipation des apprenants, et toutes les catégories de savoirs sont destinées à être questionnées, valorisées et reconnues.

Les positionnements divers affichés par les élèves par rapport à la science, largement mis en évidence dans plusieurs articles de ce numéro de *Recherches en éducation*, paraissent s'inscrire dans la lignée du projet affiché par les textes (internationaux ou nationaux) récents qui traitent d'enseignement prescrivant que les élèves se forment leur propre avis. Dans de prochains travaux, il pourrait être intéressant de se détacher de l'étude de la réception de la théorie de l'évolution (étudiée dans une bonne partie des articles, sauf dans celui de Élie Rached qui porte

<sup>3</sup> « On behalf of the peoples we serve, we have adopted a historic decision on a comprehensive, far-reaching and people-centred set of universal and transformative Goals and targets » (United Nations, 2015, p.3).

<sup>4</sup> « Enhance the welfare of indigenous peoples and their communities, other local and traditional communities, and ethnic minorities, recognizing and supporting their identity, culture and interests and avoid endangering their cultural heritage, practices and traditional knowledge, preserving and respecting non-market approaches that contribute to the eradication of poverty ».



sur les questions socioscientifiques). La tension entre la science et la religion ne se manifeste pas que dans les cours de biologie (Croché, 2014b), elle est perceptible dans toutes les disciplines, comme le montrent les travaux de Lea Hansson et Andreas Redfors (2007) sur l'enseignement des sciences physiques, ceux de Nicole Allieu-Mary (2007) sur la géographie, ou encore ceux de Louise Lafortune et al. (2003) sur les mathématiques et les technologies.

## Bibliographie

ALEXANDER Robin, BROADFOOT Patricia et PHILLIPS David (dir.) (1999), *Learning from Comparing - New directions in comparative educational research*, Oxford, Symposium Books.

ALLIEU-MARY Nicole (2007), « Débats argumentés et laïcité en histoire-géographie », *Spirale*, n°39, p.107-123.

ANDERSON-LEVITT Kathryn (2003), « A World Culture of Schooling », dans Kathryn Anderson-Levitt (éd.), *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*, New-York, Palgrave MacMillan.

BAKER David (2014), *The Schooled Society. The Educational Transformation of Global Culture*, Stanford, Stanford University Press.

BECK Ulrich (1992 [1986]), *Risk society: towards a new modernity*, Londres, Sage.

BIGGERI Mario et FERRANNINI Andrea (2014), *Sustainable Human Development: A New Territorial and People-Centred Perspective*, Londres, Palgrave Macmillan.

CHARLIER Jean-Émile et CROCHÉ Sarah (2017), « Résistances, esquives, ruses et réappropriations. Jeux de dupes et production collective de la doxa en éducation », *Éducation et Sociétés*, n°39, p.119-135.

COBB Paul, CONFREY Jere, DISESSA Andrea, LEHRER Richard et SCHAUBLE Leona (2003), « Design Experiments in Educational Research », *Educational Researcher*, vol.32 n°1, p.9-13.

CROCHÉ Sarah (2014a), « La production sociale de la vérité. Le cas de l'enseignement au Sénégal et au Rwanda », *Éducation et Sociétés*, n°33, p.97-111.

CROCHÉ Sarah (2014b), « Grand partage et fin du grand enfermement à l'école moderne », *Éducation et Sociétés*, n°33, p.5-14.

CUSSÓ Roser (2003), « Les statistiques de l'éducation de l'UNESCO : restructuration et changement politique », *Éducation et Sociétés*, n°12, p.57-72.

EHRENBERG Alain (1995), *L'individu incertain*, Paris, Hachette.

HANNERZ Ulf (1996), *Transnational connections*, Londres, Routledge.

HANSSON Lena et REDFORS Andreas (2007), « Physics and the possibility of a religious view of the universe: Swedish upper secondary students' views », *Science & Education*, n°16, p.461-478.

KELLY Gregory, LUKE Alan et GREEN Judith (2008), « Introduction. What counts as knowledge in Educational Settings: Disciplinary Knowledge, Assessment and Curriculum », *Review of Research in Education*, vol.32, p.vii-x.

LAFORTUNE Louise, DEAUDELIN Colette, DOUDIN Pierre-André et MARTIN Daniel (éds.) (2003), *Conceptions, croyances et représentations en mathématiques, sciences et technologies*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

LUNDIE David (2010), « Does RE work? An analysis of the aims, practices and models of effectiveness of religious education in the UK », *British Journal of Religious Education*, vol.32, n°2, p.163-170.

MAUREL Chloé (2005), *L'UNESCO de 1945 à 1974*, Thèse de doctorat d'histoire contemporaine, Université Panthéon-Sorbonne, En ligne <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00848712/document>.

MAUREL Chloé (2010), « Le rêve d'un "gouvernement mondial" des années 1920 aux années 1950. L'exemple de l'UNESCO », *Histoire @Politique*, n°10, En ligne <https://www.cairn.info/revue-histoire-politique-2010-1.htm>

MAUREL Chloé (2012), « L'UNESCO entre européocentrisme et universalisme 1945-1974 », *Les cahiers Irice*, n°9, p.61-72.

MAZZOCCHI Fulvio (2006), « Western Science and Traditional Knowledge », *EMBO reports* 7, n°5, p.463-466.

MILLIGAN John A. (2010), « Mapping the road toward Bethlehem: parameters for discourse on the relationship between religion and public education », *Educational Policy*, vol.14, n°5, p.685-702.

MENDELSSOHN Kurt (1976), *The Secret of Western Domination: How Science became the key to global power, and what this signifies for the rest of the World?*, Londres, Praeger Publishers.

MLAMBO Alois S. (2006), « Western Social Sciences and Africa: The Domination and Marginalisation of a Continent », *African Sociological Review*, vol.10, n°1, p.161-179.

NÓVOA Antonio (s.d.), *Vers un comparatisme critique. Regards sur l'éducation*, En ligne <http://repositorio.ul.pt>, consulté le 7 juillet 2015.

RARICK John R. (1969), « Censorship of free speech. Unesco », *Congressional Records - Extensions of Remarks. House of Representatives, 23 January, Actes du Congrès des États-Unis*, volume 115, 91<sup>e</sup> congrès, 1<sup>re</sup> session, 3 janvier-23 décembre 1969, p.1721-1722.

SCHAUB Michael et BAKER David Paderborn (2013), « Conservative Ideologies and the World Educational Culture », Merle Hummrich et Sandra Rademacher (éds.), *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung*, Wiesbaden, Springer, p.123-138.

UNESCO (2015), *Rapport de l'UNESCO sur la science. Vers 2030*. Paris, UNESCO édition.

UNITED NATIONS (2012), *The Future We Want. Outcome document adopted at Rio+20*, Rio de Janeiro, United Nations.

UNITED NATIONS (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, New-York, United Nations.

WATSON James (1997), *Golden arches east: McDonald's in East Asia*, Stanford, Stanford University Press.

WATSON James (2010), « Including secular philosophies such as humanism in locally agreed syllabuses for religious education », *British Journal of Religious Education*, vol.32, n°1, p.5-18.